

令和5年度(2023年度) 中学校国語科指導力向上プロジェクト研究

## 自分の考えを形成する資質・能力の向上を目指す 中学校国語科の授業改善

－生徒が主体的に学習に取り組み、これまでの学びを生かすことを通して－

### 内容の要約

本研究では、中学校国語科において、生徒が自分の考えを形成する資質・能力の向上を目指し、「読み解く力」の視点を踏まえた授業づくりを行った。「思考の設計図」を活用し、生徒自身が「読み解く力」の三つのプロセスを意識して主体的に学習に取り組むことで、自分の考えを形成するために必要な過程を理解できるようにした。また、評価の視点を活用し、これまでの学びを生かすことで、生徒が粘り強く自らの学習を調整できるようにした。

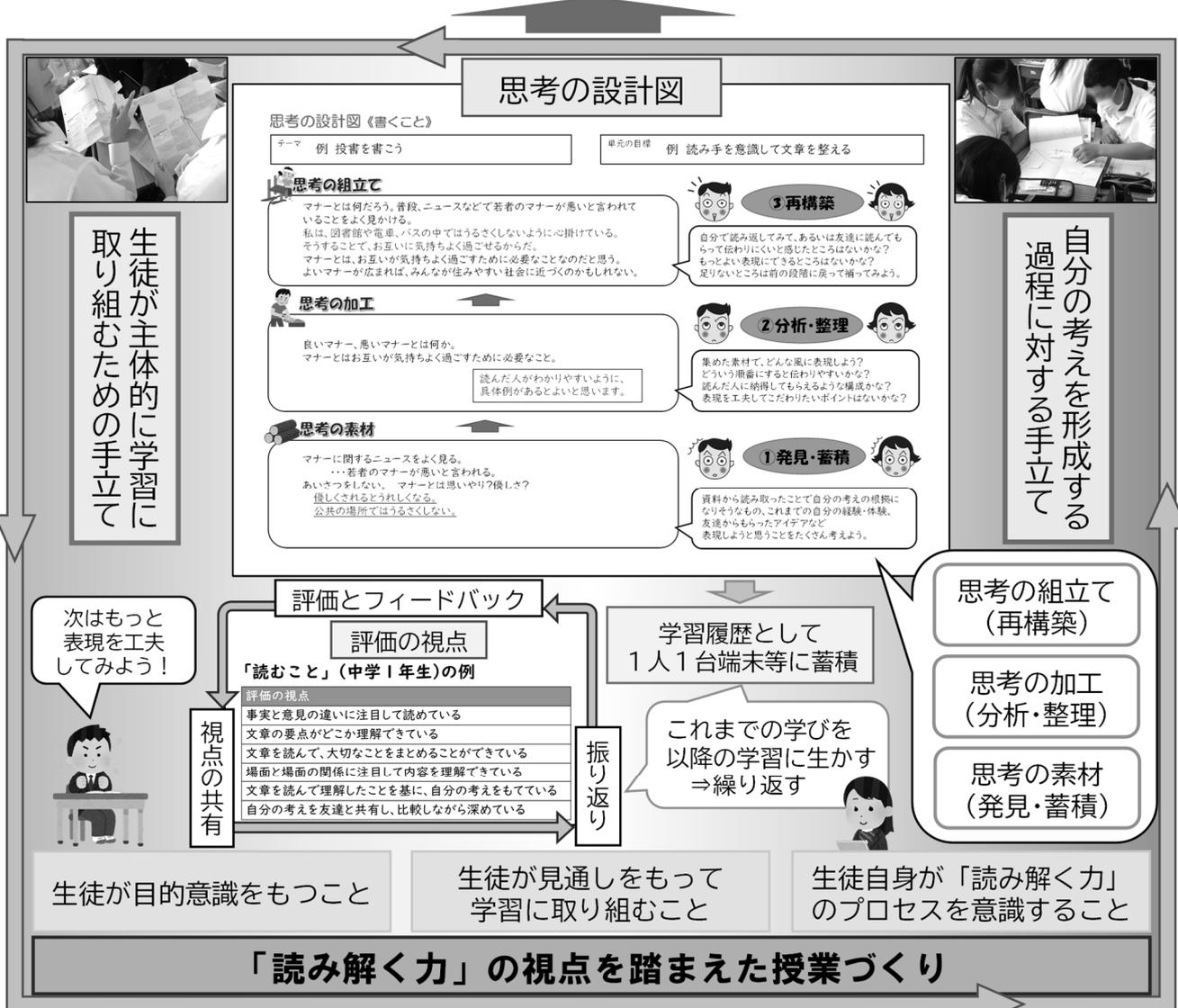
これらを繰り返したことで、生徒が自分の考えを形成する資質・能力の向上につながった。

### キーワード

考えの形成 生徒自身が「読み解く力」のプロセスを意識する 「思考の設計図」  
 生徒が主体的に学習に取り組む これまでの学びを生かす 評価の視点

目		次	
I	主題設定の理由	(1)	VI 研究の内容とその成果 (6)
II	研究の目標	(1)	1 研修と実践の往還 (6)
III	研究の仮説	(2)	2 自分の考えを形成する資質・能力の向上を目指した授業改善の実際 (7)
IV	研究についての基本的な考え方	(2)	3 生徒対象調査問題からみる成果の検証 (11)
	1 国語科における「考えの形成」	(2)	4 質問紙調査にみる成果と課題 (12)
	2 生徒が主体的に学習に取り組み、自分の考えを形成するための手立て	(2)	VII 研究のまとめと今後の課題 (14)
	3 自分の考えを形成する資質・能力の検証	(5)	1 研究のまとめ (14)
V	研究の進め方	(5)	2 今後の課題 (14)
	1 研究の方法	(5)	文 献
	2 研究の経過	(5)	

# 自分の考えを形成する資質・能力の向上



- プロジェクト研究会(全5回)**
- 第1回 研究の目標と方法の共有
  - 第2回 授業の構想
  - 第3回 実践交流と授業の構想
  - 第4回 各実践校における実践と交流
  - 第5回 研究の成果と課題の分析



中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編より

伝えたい内容や自分の考えについて根拠を明確にして書いたり話したりすることや、複数の資料から適切な情報を得てそれらを比較したり関連付けたりすること、文章を読んで根拠の明確さや論理の展開、表現の仕方等について評価することなどに課題がある

令和4年4月「全国学力・学習状況調査[中学校国語]」より

「思考力・判断力・表現力等」の「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」それぞれに関する記述式の設問において、無解答率の平均が、全国12.8%、滋賀県16.0%であった

中学校国語科指導力向上プロジェクト研究

自分の考えを形成する資質・能力の向上を目指す  
中学校国語科の授業改善

－生徒が主体的に学習に取り組み、これまでの学びを生かすことを通して－

I 主 題 設 定 の 理 由

中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編(以下、学習指導要領解説という。)では、全国学力・学習状況調査等の結果を受け、「中学校では、伝えたい内容や自分の考えについて根拠を明確にして書いたり話したりすることや、複数の資料から適切な情報を得てそれらを比較したり関連付けたりすること、文章を読んで根拠の明確さや論理の展開、表現の仕方等について評価することなどに課題がある」<sup>1)</sup>と指摘されている。また、これらの課題を踏まえ「思考力、判断力、表現力等」の「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の全ての領域において、自分の考えを形成する学習過程を重視し、「考えの形成」に関する指導事項を位置付けている。

そのような中、令和4年度全国学力・学習状況調査における国語科に関する調査の結果を見ると、記述式の設問に対する無解答率の全国の平均は12.8%と高く、特に本県は平均16.0%と、全国に比べて更に高い傾向が見られる<sup>1)</sup>。この課題解決に向けて、本県では「令和4年度 全国学力・学習状況調査の結果 課題の改善に向けた取組の重点」の中で、「今後特に継続して行う取組」の一つに「読み解く力」の視点を踏まえた授業の充実を挙げている。

当センターでは、令和元年度から令和3年度まで、「読み解く力」の視点を踏まえた授業づくりに取り組んだ。令和3年度読み解く力プロジェクト研究では、児童生徒が主体となり、ICTを効果的に活用することで、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実させ、学習課題の解決に向けた筋道を立てることで、よりよく「再構築」をすることにつながった。このことから、中学校国語科においても「読み解く力」の視点を踏まえた授業づくりの中で、生徒が主体的に学習に取り組むことと学習課題の解決の筋道を立てることが、自分の考えを形成するために有効ではないかと考える。

また、生徒が主体的に学習に取り組むことと関わって、中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して(答申)」(令和3年1月)では、「学びに向かう力の育成は幼児期から成人までかけて徐々に進んでいくものであるが、初期の試行錯誤段階を経て、様々な学びの進め方や思考ツールなどを知り、経験していくことが重要である。とりわけ小学校中学年以降、学習の目標や教材について理解し、計画を立て、見通しをもって学習し、その過程や達成状況を評価して次につなげるなど、学習の進め方を自ら調整していくことができるよう、発達の段階に配慮しながら指導することが大切である」<sup>2)</sup>と述べられている。このことから、生徒が主体的に学習に取り組むうえで、目標や見通しをもち、様々な学習の進め方や思考ツールを活用する経験を積み重ねていくことが大切であると考えられる。

以上のことから、本研究では、生徒が自分の考えを形成する資質・能力の向上を目指し、「読み解く力」の視点を踏まえて、生徒が見通しをもって主体的に学習に取り組み、これまでの学びを生かせるような授業改善の視点や手立てを見いだす。

II 研 究 の 目 標

「読み解く力」の視点を踏まえた授業づくりにおいて、生徒が主体的に学習に取り組み、これまでの

<sup>1)</sup> 令和5年度の同調査において、記述式の設問に対する無解答率の平均は全国で11.4%、本県で15.7%であった。(令和5年7月)

学びを生かし、それを繰り返すことで、生徒が自分の考えを形成する資質・能力の向上を目指す。

### Ⅲ 研 究 の 仮 説

「読み解く力」の視点を踏まえた授業づくりにおいて、思考の過程を可視化するツールである「思考の設計図」や、目指す生徒の姿を明確にした評価の視点等の手立てを用いて、生徒が「読み解く力」の三つのプロセスを意識しながら、見通しをもち、主体的に学習に取り組めるようにする。このような学習活動を繰り返し、生徒が既習事項を振り返ったり、自らの学習の達成状況を確認したりしてこれまでの学びを生かすことを通して自らの学びを調整することができれば、自分の考えを形成する資質・能力の向上につながるだろう。

### Ⅳ 研究についての基本的な考え方

#### 1 国語科における「考えの形成」

学習指導要領解説では、「思考力、判断力、表現力等」の「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の全ての領域において、自分の考えを形成する学習過程を重視し、「考えの形成」に関する指導事項を位置付けている。本研究では、それを表1のようにまとめた。

表1 各領域における「考えの形成」

話すこと・聞くこと	自分の立場や考えが明確になるように話の構成を考えることや、互いの考えを比較したり、聞き取った内容や表現の仕方を評価したりして、自分の考えを形成すること。
話し合うこと	話し合いを効果的に進め、互いの発言を踏まえて、考えをまとめること。
書くこと	第1学年では根拠を明確にししながら、第2学年では根拠が自分の考えを支えるうえで適切かどうかを考えながら、第3学年では表現の仕方を考えたり資料を適切に引用したりしながら記述するというように、記述の仕方を工夫し、自分の考えが伝わる文章にすること。
読むこと	文章の構造と内容を捉え、精査・解釈することを通して理解したことに基づいて、自分の既存の知識や様々な経験と結び付けて考えをまとめること。

中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編を基に作成

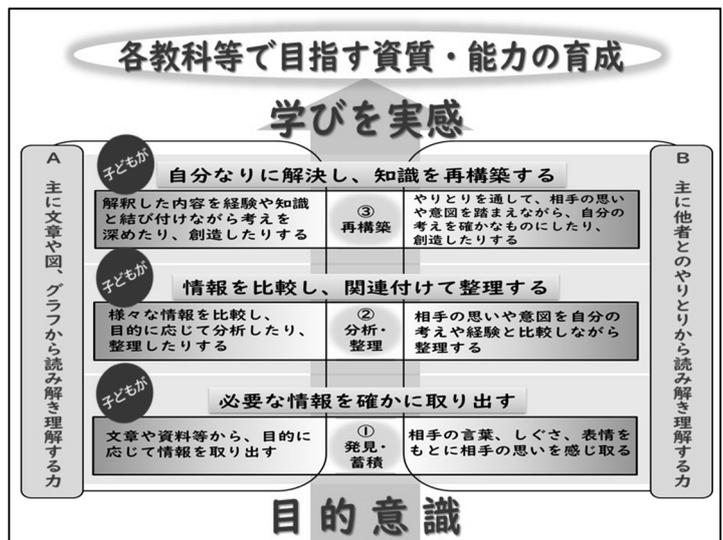
本研究では、中学校国語科における「考えの形成」を「根拠を基にして、思考したことや解釈したことを知識や経験と結び付けて、より確かなものにしたたり、表現したりすること」と捉える。そして、研究委員による研修と実践の往還の中で、各領域における「考えの形成」に関する指導事項や「考えの形成」に至るまでの学習過程に注目し、生徒が自分の考えを形成する資質・能力の向上に対する手立てを講じる。

#### 2 生徒が主体的に学習に取り組み、自分の考えを形成するための手立て

##### (1) 「読み解く力」の視点を踏まえた授業づくり

本県が推進する「読み解く力」の視点を踏まえた授業づくり(p.3の図1)においては、生徒が目的意識をもって、学習活動に取り組むことが重要だとされている。生徒が目的意識をもつためには、指導者が単元で目指す生徒の姿を具体的に想定し単元構想を組み立てることや、学習のゴールを指導者と生徒が共有し学習の見通しがもてるようにすることが必要である。このことは、生徒が主体的に学習に取り組むうえで重要であると考えられる。

また、生徒の「読み解く力」を「主に文章や図、グラフから読み解き理解する力(図1のA)」と「主に他者とのやりとりから読み解き理解する力(図1のB)」の二つの側面から捉え、必要な情報を確かに取り出す「①発見・蓄積」、情報を比較し、関連付けて整理する「②分析・整理」、自分なりに解決し、知識を再構築する「③再構築」の三つのプロセスを通して学びを実感し、教科等で身に付ける資質・能力の育成につなげていくことが求められる。



本研究では、図1を踏まえて、「③再構築」を、「生徒が解釈した内容を経験や知識と結び付けたり、他者とのやりとりを通して、相手の思いや意図を踏まえたりしながら、自分の考えを深めたり、確かなものにしたり、創造したりすること」と捉える。このことは2ページの表1に示した国語科における「考えの形成」と重なる部分も多い。「読み解く力」の三つのプロセスを通して「③再構築」することは、生徒が自分の考えを形成することにつながると考える。

したがって、本研究においては、生徒が自分の考えを形成する資質・能力の向上を目指すために、「読み解く力」の視点を踏まえた授業づくりに取り組む。

## (2) 生徒が自分の考えを形成できる単元構想

授業づくりを行う際には、単元で目指す生徒の姿や学習活動を設定するために、「読み解く力」の視点を踏まえた授業づくりで活用している「単元構想シート」<sup>i)</sup>を一部改編して用いる(図2)。その「単元構想シート」に、本研究では、言語活動と評価の視点を記述する欄を設け、指導者は単元ごとにどのような言語活動で、どのような評価の視点を生徒と見つけられるとよいかを具体的に想定する。

図2は「単元構想シート」のフォーマットを示しています。シートは「単元構想シート」の表紙と内容欄に分かれています。表紙には「学校 学年 科 単元名」の記入欄と「全 時間」の欄があります。内容欄には「単元目標」(知識及び技能、思考力、判断力、表現力等、学びに向かう力、人間性等)、「言語活動」(A: 文章、グラフ、図から、B: やりとりから)、「主な学習活動」(単元の流れ、主な学習活動、指導上の留意点)、「読み解く力を育成するための手立て」(「読み解く力」の育成に重点を置いた目指す児童生徒の姿、A: 文章、グラフ、図から、B: やりとりから)、「評価の視点」(「読み解く力」の育成に重点を置いた目指す生徒の姿)の各欄があります。太枠で囲われているのは「言語活動」欄と「評価の視点」欄です。

図2 改編した「単元構想シート」(太枠が改編した部分)

言語活動を設定する際には、生徒が目的意識をもって主体的に取り組めるよう留意する。また、単元構想では学習活動のつながりを意識し、生徒が「読み解く力」の三つのプロセスを通して自分の考えを形成することができる授業づくりを行う。

i) 当センターで令和元年度から令和3年度まで取り組まれた読み解く力プロジェクト研究の研究成果物。

(3) 生徒が「読み解く力」の三つのプロセスを意識して自分の考えを形成するための手立て

生徒が「読み解く力」の三つのプロセスを意識し、自分の考えを形成できるように、思考の過程を可視化するためのツール(「思考の設計図」)を活用する(図3)。「思考の設計図」には、「読み解く力」の視点を踏まえ、「①発見・蓄積」にあたる「思考の素材」、「②分析・整理」にあたる「思考の加工」、「③再構築」にあたる「思考の組立て」の三つの項目を設ける。

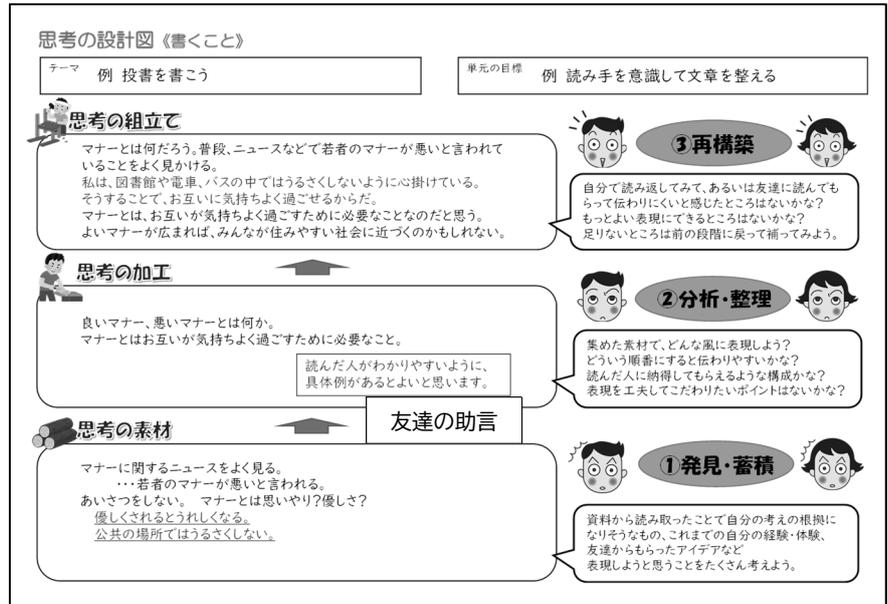


図3 「書くこと」における「思考の設計図」の例

これら三つの項目は、図

3のような1枚のシート、もしくは一連のカードの形で作成し、生徒が自分の考えを形成する流れに応じて柔軟に活用するとともに、相互評価を踏まえて再び「思考の素材」に戻って情報を補うなど再考しやすいようにする。また、生徒同士の交流や指導者の評価の際に活用できるように、「思考の設計図」は1人1台端末を用いて蓄積する。さらに、蓄積した「思考の設計図」を活用して、生徒が自らの思考の過程を振り返ることができるようにすることで、以降の学習で、粘り強く学習に取り組んだり、自らの学習を調整したりすることにつながる。このように、これまでの学びを生かした学習活動を繰り返すことで、生徒が自分の考えを形成することに見通しをもって取り組めるようにする。

(4) 生徒と指導者が共有する評価の視点

指導者は、各領域の学習過程における指導事項を基に、単元を通して目指す生徒の姿から、評価の視点を想定する。「書くこと」であれば「根拠が明確になっているか」や「読み手に伝わりやすいよう、表現を工夫しているか」、「読むこと」であれば「文章の内容が理解できているか」や「自分の知識や経験と結び付けて考えられているか」といった視点が考えられる。評価の視点は、指導者が想定したものを基に、生徒とこれまでの学びを振り返ったり、言語活動のゴールに向けて必要な資質・能力を確認したりして一緒に作り上げ、共有することで、生徒は見通しをもって学習に取り組むことができる。また、評価の視点を、生徒が自己評価や相互評価などにも用いることで、自分の考えを再構築していくことにつながる。さらに、単元の終末等に、指導者は生徒とともに単元の目標に沿って学びの成果と課題を振り返り、新たな評価の視点として追加することで、単元を越えて活用できるようにする。

このように、指導者が授業づくりを行う際に、その単元で生徒と共有する評価の視点を意識して学習活動や言語活動を設定することで、目指す生徒の姿が具体化され、個々の生徒の学習状況に応じて、どのような手立てを講じればよいかを検討しやすくなる。また、生徒に対して評価やフィードバックを行う際に活用することで、生徒は自身の成果と課題に関して、何ができていて、次に何を改善すべきかなどを具体的に把握することができ、自らの学習を調整することにつながる。

(5) 学習履歴を活用した学びと評価の充実

生徒が学習の中で取り組んだ「思考の設計図」や毎時間の振り返りなどは、データとして蓄積し、学習履歴として、生徒がこれまでの学びを生かすことや指導者が評価することに活用する。

例えば、協働支援ソフトを活用して書いた文章について、相互評価を受けて書き直す前と後の文章をセットにして蓄積しておく。相互評価の場面で、「その根拠は主観的なので、説得力に欠けるのではないか」という指摘を受け、情報を集め、分析する段階に戻って、再度自分の考えを構築する姿を見ることができれば、相互評価を通して自らの学習を調整したといえる。このように、これらの蓄積された学習履歴を見ることで、生徒は学習を振り返る際に、どのような指摘や助言を受け、改善したかという自己の変容を見取ることができる。また、指導者は生徒の学びの過程を見取ることができ「思考・判断・表現」や「主体的に学習に取り組む態度」の評価につなげることができる。

3 自分の考えを形成する資質・能力の検証

研究始期と終期に、百字程度の記述式による調査問題を各実践校の重点とする領域に合わせて行う。この結果の変容や、日々の授業での生徒の記述や様子、生徒および指導者質問紙調査等を通じて、本研究の成果を検証する。

V 研究の進め方

1 研究の方法

- (1) 研究委員と、実践校における生徒の実態や課題について共有し、本研究で重点とする領域や方向性を共通理解する。
- (2) 研究委員が年間5回のプロジェクト研究会での研修と、自校での実践の往還を進め、生徒が自分の考えを形成する資質・能力の向上に必要な授業改善の視点や手立てを見いだす。
- (3) 生徒が「読み解く力」のプロセスを意識して、自分の考えを形成できるように、指導者は「思考の設計図」を活用した授業実践に取り組む。
- (4) 指導者は、単元ごとに、各領域の指導事項や生徒の実態を踏まえ、単元を通して目指す生徒の姿を基に評価の視点を想定し、課題の設定や振り返り等を通して生徒と共有する。また、生徒と一緒に学びの振り返りを行い、以降の学習に生かすことができるように、評価の視点に追加していく。
- (5) 生徒が取り組んだ「思考の設計図」や毎時間の振り返りは、1人1台端末を用いて蓄積する。蓄積したデータは、生徒がこれまでの学びを生かすことや指導者が評価することに活用する。
- (6) 調査問題および質問紙調査の結果や、授業での生徒の様子、記述等を基に本研究の成果と課題を検証する。

2 研究の経過

4月	研究構想、研究推進計画の立案	9月～10月	各実践校での授業実践
6月	第1回プロジェクト研究会 (研究の目標と方法の共有、協議) 生徒対象調査問題、生徒および指導者質問紙調査(第1回)の実施と分析	10月～11月	第4回プロジェクト研究会 (各実践校の実証授業、協議等) 生徒対象調査問題、生徒および指導者質問紙調査(第2回)の実施と分析
	第2回プロジェクト研究会 (講義、1学期の実証授業の構想)	11月	第5回プロジェクト研究会 (研究のまとめ、成果と課題の分析)
6月～7月	各実践校での授業実践	11月～12月	研究論文原稿執筆
8月	第3回プロジェクト研究会 (1学期の実践交流、2学期の実証授業の構想)	1月	研究発表準備
		2月	研究発表大会
		3月	研究のまとめ

## VI 研究の内容とその成果

### 1 研修と実践の往還

本研究の目標を達成するために、研究委員が研修と実践を往還しながら、生徒が自分の考えを形成するために必要な手立てを見いだし、授業改善に取り組んだ。総合教育センターで実施したプロジェクト研究会と実践校での取組は図4のとおりである。

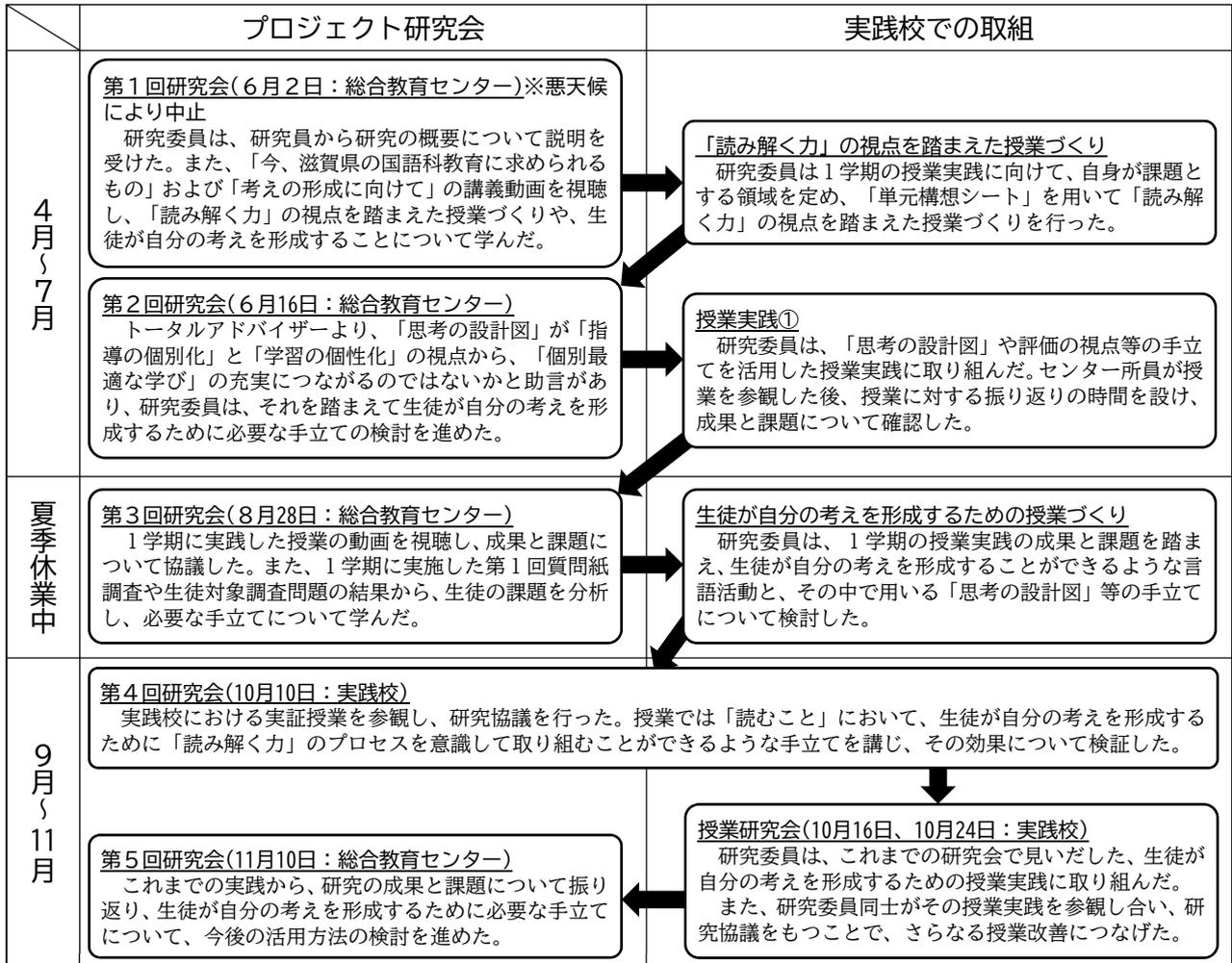


図4 本研究におけるプロジェクト研究会と実践校での取組の往還

各研究委員が実践校における生徒の実態や自己の課題を踏まえて設定した「重点とする領域」や、「年2回の実証授業で取り扱った単元名および教材名」は表2のとおりである。

表2 各実践校において重点とする領域や、実証授業で取り扱った単元名および教材名

実践校	学年・領域	実証授業で取り扱った単元名および教材名	
X校	第1学年 「読むこと」	7月	詩の紹介文を書こう 「詩の世界」(光村図書 国語1)
		10月	文章から読み取ったことを紹介しよう！ 「『言葉』をもつ鳥シジュウカラ」(光村図書 国語1)
Y校	第2学年 「書くこと」	7月	短歌を創作しよう！ 「短歌の世界」「短歌十首」(三省堂 現代の国語2)
		10月	投稿文を書こう～複数の資料を関連づけて、自分の考えを書く～ 「複数の情報を関連づけて考えをまとめる」(三省堂 現代の国語2)
Z校	第2学年 「読むこと」	7月	短歌を読んで、鑑賞文を書く 「短歌を味わう」(光村図書 国語2)
		10月	身近な人物について伝えよう！～わたしのまわりの〇〇さん～ 「字のない葉書」(光村図書 国語2)

2 自分の考えを形成する資質・能力の向上を目指した授業改善の実際

(1) 「読み解く力」の視点を踏まえた授業づくり

ア 「読み解く力」の三つのプロセスを明確にした単元構想(X校 第1学年)

研究委員は、「単元構想シート」を用いて、単元のまとまりごとに「読み解く力」の視点を踏まえた授業づくりに取り組んだ。

研究委員Aは、単元の中の学習活動が、それぞれ「読み解く力」の三つのプロセスのうち、どの段階を重視しているかを想定し、「単元構想シート」の中に書き込むようにした。このことで、単元の中での「読み解く力」の三つのプロセスを指導者が意識しやすくなるとともに、「『読み解く力』の育成に重点を置いた目指す生徒の姿」との関連がわかりやすくなり、目指す生徒の姿を指導者が意識しながら授業づくりをすることに役立った。その後、10月の授業を行う際に、研究委員Aが実際に作成した「単元構想シート」を図5に示す。

単元構想シート		X 中学校 第 1 学年 国語 科 単元名「文章から読み取ったことを紹介しよう！」 全 5 時間	
<p>単元目標 (育成したい資質・能力)</p> <p>(知識及び技能)○原因と結果、意見と根拠など情報と情報との関係について理解することができる。(2)ア</p> <p>(思考力、判断力、表現力等)◎「読むこと」において、文章の構成や展開、表現の効果について、根拠を明確にして考えることができる。(C(1)エ)</p> <p>(学びに向かう力、人間性等)○言葉が持つ価値に気付くとともに、進んで読書をし、我が国の言語文化を大切にして、思いや考えを伝え合おうとしている。</p>	<p>単元目標</p> <p>小学生向けに、「野鳥の会」として筆者の研究を紹介する。そのために、文章に書かれた内容を再構成し、発表資料にまとめる。</p>	<p>「読み解く力」の育成に重点を置いた目指す児童生徒の姿</p> <p>A:文章・グラフ・図から B:やりとりから</p>	
<p>単元の流れ ○主な学習活動 □指導上の留意点</p> <p>第一次【第1時】</p> <p>①小学生向けに筆者の研究の紹介をすることが単元のゴールだと知る。</p> <p>②本文を通読し、初めて読んで、発見したことを書く。</p> <p>③文章の構成を確認し、まとまりで分ける。</p> <p>第二次【第2時】</p> <p>④筆者が研究の説明のために工夫した点について考えよう。発見・蓄積</p> <p>□同じような文章「ダイコンは大きな根？」と比べて、相違点を考えさせる。「大人になれなかった弟たちに……」でも筆者の工夫について考えたことを思い出させる。</p> <p>⑤グループ(5, 6人)内で場面ごとに役割分担をし、発表準備をする。</p> <p>□キーワード、接続する語句、文末の表現、意見と根拠の関係等に注目させる。</p> <p>第三次【第3時】</p> <p>⑥本文を読み、書かれていることを整理する。発見・蓄積 分析・整理</p> <p>□考えが整理できるようにワークシートを準備する。</p> <p>⑦一人1枚のスライドに本文から読み取ったことをまとめる。</p> <p>【第4時】</p> <p>⑧ワールドカフェ形式で現時点での自分のまとめを交流する。分析・整理</p> <p>□自分で作ったスライドについて、選んだ言葉や表現などの理由を説明できるように指示する。</p> <p>⑨交流した結果、聞き手により伝わりやすくなるかどうかを考え、新しく発表スライドを作る。再構築</p> <p>□交流前と後で違いが分かるように、もとのスライドを残しておく。</p> <p>⑩もらったアドバイスと、どのように直したかをグループで交流してスライドをつなぐ。簡→改善点→後</p> <p>第四次【第5時】</p> <p>⑪「野鳥の会」として全体の交流会を行う。</p> <p>⑫発表の評価や感想、また筆者の工夫について、自分の意見を振り返りの中で述べる。</p>	<p>○「読み解く力」を育成するための手立て</p> <p>・表現の工夫について確認する。</p> <p>・情報を分析・整理したものをスライドにまとめる。</p> <p>・スライドにまとめたものを交流し、アドバイスを踏まえて、再度聞き手に伝わりやすい発表にするためのスライドにする。</p> <p>○評価の視点</p> <p>・用いられている表現の工夫を捉えることができた。</p> <p>・自分の考えを示すときに、本文のどこに注目しているか根拠を示すことができた。</p>	<p>①文章や資料等から、目的に応じて情報を取り出す</p> <p>・文章の工夫に気付くことができる。</p> <p>・「ダイコンは大きな根？」を基に、説明文の特徴を知ることができる。</p> <p>②様々な情報を比較し、目的に応じて分析したり、整理したりする</p> <p>・発見・蓄積した情報のうち、どの情報を用いてスライドを作成するかを考慮することができる。</p> <p>③解釈した内容を経験や知識と結び付けながら考えを深めたり、創造したりする</p> <p>・文章から必要な情報を適切に用いて、相手にわかりやすく要点をまとめることができる。</p>	<p>①相手の言葉、しぐさ、表情をもとに相手の思いを感じ取る</p> <p>・交流を通して相手の工夫に気付くことができる。</p> <p>②相手の思いや意図を自分の考えや経験と比較しながら整理する</p> <p>・交流したことをもとに、自分の発表に向けて情報を整理しなおすことができる。</p> <p>③やりとりを通して、相手の思いや意図を踏まえながら、自分の考えを確かなものにしたたり、創造したりする</p> <p>・ワールドカフェ形式の交流を踏まえて、自分の考えを明確にしている。</p>
		<p>関係がわかりやすい</p>	

図5 研究委員Aが作成した「単元構想シート」(10月 X校)(太枠囲み、直線は筆者)

イ 生徒が目的意識をもてる言語活動の設定(Y校 第2学年)

研究委員Bは、自校の生徒の課題として「自分の考えをもち、表出すること」を挙げ、「書くこと」の領域で授業改善に取り組むことにした。「読み解く力」の視点を踏まえた授業づくりに取り組む中で、生徒が目的意識をもって主体的に学習に取り組むためには、特に言語活動の設定を重視したいと考えた。そこで、10月の授業を構想する際には、「複数の資料を関連付けて、自分の考えを書く」という単元において、「自分たちが住む街を、もっと暮らしやすくするために、何が必要か」を考え、その改善を求める投稿文を役所にあてて書くという言語活動を設定した。

生徒は「共生社会」をテーマにした教科書の文章やグラフ等を用いて現状を分析し、「人口ピラミッドの変化のグラフから、高齢者が増えていることが読み取れる。階段では上り下りにくいと思うので、公共施設にエレベーターを増やすとよい」「近所の人とあまり話さないということが分かる資料から、地域の人が集まってつながりをもてる施設を作るとよい」など、自分の考

えを伝えるために必要だと考えられる根拠を、資料から主体的に「①発見・蓄積」したり、より自分の考えが伝わりやすくなるように、交流を通して「②分析・整理」や「③再構築」を進めたりしていた(図6)。

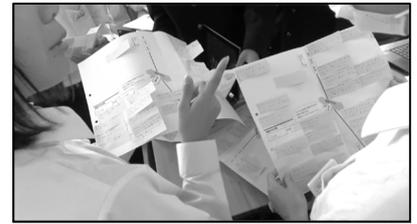


図6 身振りを交えながら活発に交流する様子(10月 Y校)

さらに、交流の中で研究委員Bは「単に『こういう施設や設備を作ってほしい』だけでは不十分です。説得力のある意見にするためには根拠が必要ですね」と「書くこと」における「考えの形成」の指導事項である「根拠の適切さを考えて説明や具体例を加えたり、表現の効果を考えて描写したりするなど、自分の考えが伝わる文章になるように工夫すること」を踏まえて助言することで、生徒は自分の考えを述べるために明確な根拠が必要だと気付くことができた。

このように、言語活動を設定する際、生徒が目的意識をもてるように工夫することで、思考を深める交流が生まれ、生徒が主体的に学習に取り組む姿につながった。

(2) 生徒が「読み解く力」の三つのプロセスを意識した学習活動

ア 「書くこと」における「思考の設計図」と評価の視点の活用(Y校 第2学年)

研究委員Bは、7月に「短歌を創作して、紹介文を書く」という言語活動で実証授業を行うにあたり、活用するワークシートに「読み解く力」の三つのプロセスと評価の視点の要素を取り入れ、「思考の設計図」とした(図7)。「思考の設計図」には、評価の視点を踏まえて「読み解く力」の各プロセスを意識できるように記述する欄を配置し、生徒が自分の考えを形成できるようにした。

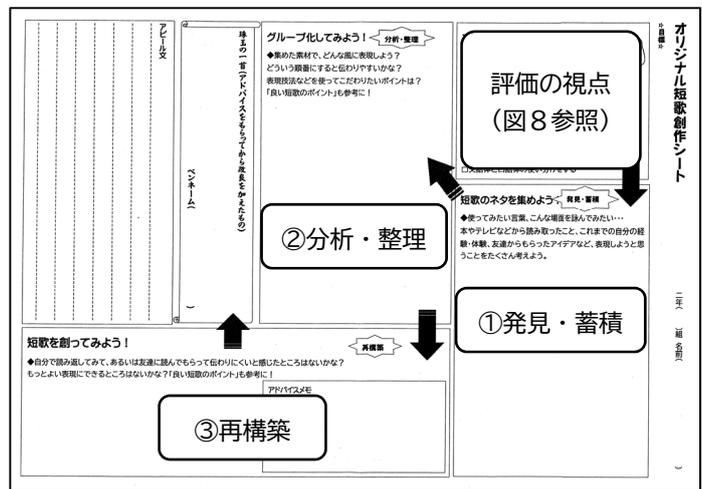


図7 研究委員Bが活用した「思考の設計図」(角丸囲みは筆者による)

また、前時までの授業で教科書等に掲載されている短歌について、表現の工夫に注目しながら鑑賞を行い、自分たちが短歌を創作する際に活用できるように「良い短歌のポイント」として評価の視点を作り上げた(図8)。「良い短歌のポイント」は、「パッと見てわかりやすい」や「かっこいいワードセンス」など、生徒が日常的に用いる言葉を多く取り入れ、主体的に学習に取り組める工夫をした。その結果、交流の際には、「そちらの方がリズムがよくなる」や「そのワードセンスがすばらしい」のように、積極的に評価の視点を用いてやり取りする生徒の姿につながった。

- 1組が見つけた「良い短歌のポイント」
- 《表現の工夫》
- 漢字・ひらがな・カタカナの使い分けをする
  - 文語体と口語体の使い分けをする
  - 表現技法を使う(体言止め・比喩・対句・反復など)
  - リズムがよくなるので言葉を繰り返す
- 《言葉選びの工夫》
- 読み手が「おっ!」と引きこまれる言葉を入れる
  - かっこいいワードセンス
  - パッと見てわかりやすい
  - そのまま言うのではなく言い回しを変えたりする

図8 前時までに学級で作成した評価の視点

生徒aは、当初、なかなか短歌を創作することができなかったが、交流相手の生徒bから「夏休みで連想する言葉は何かあるかな」と尋ねられ、「①発見・蓄積」のプロセスに戻って「夏祭り」や「花火」といった言葉を書き出していった。さらに、生徒bから「そのまま言う直接的な表現か、遠回しな表現のどちらがよいか」と評価の視点を基にした問いかけを受けなが

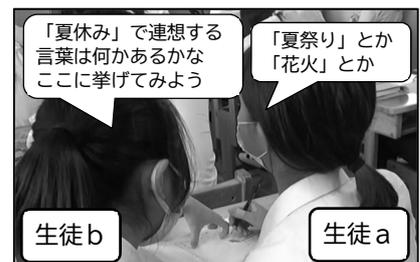


図9 交流しながら短歌を創作する様子(7月 Y校)

ら、書き出した言葉を「②分析・整理」の欄で言い換えたり、つないだりして短歌を創作していった(p.8の図9)。このときの授業について、生徒aは「どんな言葉を使いたいかを考えてから、組み合わせたりしたので、短歌が作りやすかった」と話した。

「思考の設計図」を活用して「読み解く力」の三つのプロセスと評価の視点を生徒が意識して取り組むことで、自分の思考や他者との対話が充実し、表現の工夫を考えて描写するなどして自分の考えをまとめることにつながったと考えられる。

イ 「読むこと」における「思考の設計図」と評価の視点の活用(2校 第2学年)

研究委員Cは、自校の生徒の課題として「教材文や問題文を読んで、内容を解釈すること」を挙げ、「読むこと」の領域で授業改善に取り組むことにした。

1学期の実践で、7月に研究委員Cが行った単元の言語活動は、「短歌の意味や内容を読み取って感想文にまとめ、その短歌のよさを伝えよう」というものである。生徒は「思考の設計図」を活用して短歌の内容や作者、短歌が詠まれた背景について調べたことや、自分が短歌を読んで感じたことなどを個人で「①発見・蓄積」し、同じ短歌を選んだ生徒同士のグループで交流しながら「②分析・整理」した。

研究委員Cは、授業支援アプリを用いて、選んだ短歌について調べたり書き留めたりした情報を集める「①発見・蓄積」のページ、集めた情報から短歌のよさを伝えるために必要な情報を選んだり分類したりする「②分析・整理」のページ、自分の考えを書く「③再構築」のページというように、「読み解く力」の三つのプロセスを意識して、生徒が考えを形成するためのシートを作成した。さらに「①発見・蓄積」のページと「②分析・整理」のページは同じグループの生徒同士が共同編集できるように設定されており、同じグループの生徒が調べた情報を取り入れたり、参考にして調べ直したりする生徒の姿が見られた(図10)。

<p><b>● 体言止め</b> 体言止めとは、短歌を体言(名詞や代名詞)で止めて余韻を残す表現技法です。 この短歌で、最初の「我には一生」は、「一生」が名詞で体言止めになっています。 体言止めを用いることで、一定という時間の長さを感じ取り印象付けられます。</p> <p><b>● 切切れ</b> 切切れとは、一首の中の大きな意味の上での切れ目です。普通の文では「句点」がつくところや行末です。少し遅いを取って読むところになり、リズム上の切れ目であるといえます。 この歌では以下のように「回れ」が終止符となっており、意味が一旦切れます。</p> <p><b>● 自分を見つめる冷めた視線</b> 「観覧車」の歌に登場するのは、女にも男である「君」と人妻的な女である「我」である。女が好きな男を自分と対比して描いた。予備外のOKの言葉。めでたく観覧車に出かけることになった。</p> <p>観覧車に乗ってゴンドラの中で二人切りになると、気は安らぎ風流し「この思い出を一生忘れない」と思う。その一方で、相手の男にとっては、これまで何人かの女とデートしてきた男が一日に過ぎない。女は男のことを十分に理解してあげ、男は女を愛している。だからこの観覧車は彼が自分のために回り続けてくれる男の心で回っている。</p> <p>観覧車のゴンドラという狭い空間を設定することで、赤い髪は髪が長そうに思える男の顔にも赤い髪は男の大きな手を握っていること、想像的に感じている。もう一つ重要なのは、語り手「我」が観覧車のシートにぶつかって腕が上がっている自分を冷めた目で見ている点。</p> <p>この歌は、観覧車で走りながら感情の起伏が感じられる表現となっており、思い入れは自分の感情の裏面があることによっている。</p>	<p>観覧車 回れよ回れ / 君は一生 我には一生</p> <p>上記のように、二句目の「回れよ回れ」で切れていますので、「二句切れ」です。二句切れは、一般的に良い効果になるといわれています。</p> <p>栗木京子は、京都大学文学部在籍中、雑誌「コスモ」に入会し、作歌を始めます。初期の作品を集めた「二十歳の君」で、昭和50年に角川知歌賞の次賞になりました。</p> <p>この歌は、「二十歳の君」という一冊の歌の中の一首で、昭和50年(1975)大学のゼミで観覧車に行ってきたときのことを詠んでいます。</p> <p>一見、思の場面を詠んで思に思えませんが、作者本人は「深刻な思の場面ではなかったはずではない」と述べています。</p>	<p>(自分たちがもった感想・考え)</p> <p>ずっと2人でいたい、時間が止まればいいのにと願う気持ちがいらないと思った。</p> <p>片思いと一緒に観覧車に乗っているのが切ないと思った。</p> <p>自分にとっては一生の思い出けど相手にとっては1日の思い出は思はしと思った。</p> <p>恋をしている</p> <p>同じ時を過ごしているのに自分と相手の時間の感じ方が違うのが切ないと思った。</p> <p>恋の短歌で観覧車をテーマにしているのがエモいって思った</p> <p>将来の夢を諦めないで夢を叶えられるようにずっと回り続けてほしい。</p>	<p>(作者の思い)</p> <p>ずっとこのまま2人でいたい自分は好きなのに相手はそうじゃなくて思しい</p> <p>2人で観覧車に乗って幸せ</p> <p>好きな人と一緒に観覧車にのれて幸せ</p> <p>せめて自分のために回り続けて欲しいループするように楽しい時間を作ってほしい。</p> <p>(表現技法) 自由に作ってOK</p> <p>反復法 「回れよ回れ」の「回れ」と「君は一日割れには一生」の「ひと」が繰り返されている</p> <p>対句 「君は一日我には一生」の「君」と「我」、「一日」と「一生」が対比され対句になっている</p> <p>止めの「我には一生」は、「一生」が体言止めになっている。</p> <p>(短歌の内容・情景)</p> <p>自分と好きな人が2人で観覧車に乗っている</p> <p>遊園地で好きな人と観覧車に乗っている</p> <p>好きな人と観覧車に乗っている</p> <p>(作者について) 自由に作ってOK</p> <p>栗木京子(くりききょうこ) 愛知県名古屋市生まれ 20歳頃から作歌をはじめた 1954年10月23日生まれ</p> <p>作者写真</p>
---	---	--	--

図10 生徒が情報を集めたり、協働して情報を整理したりした「思考の設計図」(枠囲みは筆者)

このように、「思考の設計図」を踏まえて、生徒が活用するシートを作成することにより、生徒は「読み解く力」のAの側面とBの側面(p.3の図1)を行き来することができ、生徒がより主体的に「読み解く力」の三つのプロセスを意識して取り組むことにつながった。

また、研究委員Cは、生徒が自分の考えを書く際の見本としてモデル文を用意し、生徒に示した。その際、モデル文では序盤に「①発見・蓄積」した短歌の基本的な情報、中盤に「②分析・整理」して見いだした表現の効果、終盤に「③再構築」した自分の考えが書かれていることを示した。その結果、生徒はモデル文を参考にして、自分の考えと「読み解く力」のプロセスを結び付けやすくなり、見通しをもって取り組むことができた。

2学期の実践で、研究委員Cは「随筆を読み、その表現の効果について考えるとともに、身近な人物についての随筆を書く」という言語活動を設定した。このときの「単元構想シート」を10ページの図11に示す。第一次では、指導者が作成したモデル文を示し、生徒が1年生の時に書き

た随筆をいくつか紹介することから、随筆の表現の効果について、評価の視点を見いだした。

生徒は随筆を読み、随筆には体験や見聞といった「事実」と、描かれる対象に対する筆者の「思いや評価」が書かれているという既習事項を振り返った。その後、自分が随筆を書く際には、自分の思いを伝わりやすくするために、まずはどのような事実を書けばよいかを考えた。また、自分自身が書いた随筆を見返すことで、1年生の時にはなかった「表現の効果について」などの本単元で新たに学習する視点を意識することができ、より伝わりやすい随筆を書くために『「事実」と『思いや評価』をどのように使い分けて書くとよいか』などについて考えた。

このように、生徒が「読み解く力」の三つのプロセスを意識して、主体的に学習に取り組み、これまでの学びを生かすことで、自分の考えを形成しやすくなったと考えられる。

単元構想シート		Z 中学校 第2学年 国語科 単元名「身近な人物について伝えよう! ~わたしのまわりの〇〇さん~」 全 5 時間	
単元目標 (育成したい資質・能力)	(知識及び技能)○本や文章などには、さまざまな立場や考え方が書かれていることを知り、自分の考えを広げたり深めたりする読書に生かすことができる。(3)エ (思考力、判断力、表現力等)◎観点を明確にして文章を比較するなどし、文章の構成や論理の展開、表現の効果について考えることができる。C読む(1)エ (学びに向かう力、人間性等)○言葉がもつ価値を認識するとともに、読書を生活に役立て、我が国の言語文化を大切にして、思いや考えを伝え合おうとする。	単元目標	随筆を読み、その表現の効果について考えるとともに、身近な人物についての随筆を書く。
単元の流れ ○主な学習活動 □指導上の留意点	○「読み解く力」を育成するための手立て	「読み解く力」の育成に重点を置いた目指す児童生徒の姿	
第一次【第1時】 ①身近にいる人についての随筆を書くことが単元のゴールだと知る。 ②教師が作成したモデル文と昨年度生徒が書いた随筆作品を読み、随筆の特徴を捉える。 □随筆とは、1. 体験や見聞を通して、2. 対象への筆者の思い・評価が書かれたもの、ということをおさえる。 ③『字のない葉書』を通読する。 ④この文章での対象が「父」であることを確認する。	①「目的意識をもつ」場面 ・随筆の特徴、単元のゴールを全体で確認する。 ・読み手に人物のことがわかりやすく伝わる書き方を、教材を通して学習していくことを伝える。 ①「発見・蓄積」の場面 ・既習事項を思い出し、どのような描写を抜き出せば、人物像を捉えられるのかを、全体で確認する。 ②「分析・整理」の場面 ・抜き出した表現を前半と後半に整理し、それぞれにどんな特徴があるかを考える活動を入れる。 ・直接的、間接的な表現のどちらにもよさがあることに気付かせるために、それぞれの効果について、グループで考える活動を入れる。 ③「再構築」の場面 ・学んだことを生かすため、どんな工夫をするかを決めてから随筆を書き始める。 ・相手の随筆の読むときには、表現の工夫に注目して感想を述べるよう指示する。	A: 文章・グラフ・図から ①文章や資料等から、目的に応じて情報を取り出す。 ・人物像を捉えるために、その人物の発言や行動を抜き出している。	B: やりとりから ①相手の言葉、しぐさ、表情をもとに相手の思いを感じ取る。 ・交流を通して、相手の表現の工夫に気付くことができる。
第二次【第2時】 ⑤「父」の人物像や「私」の「父」に対する思いが分かる表現を付箋に書き出す。 ⑥付箋をグループ化して整理する。 <b>発見・蓄積</b>	②「分析・整理」の場面 ・抜き出した表現を前半と後半に整理し、それぞれにどんな特徴があるかを考える活動を入れる。 ③「再構築」の場面 ・学んだことを生かすため、どんな工夫をするかを決めてから随筆を書き始める。 ・相手の随筆の読むときには、表現の工夫に注目して感想を述べるよう指示する。	②様々な情報を比較し、目的に応じて分析したり、整理したりする	②相手の思いや意図を自分の考えや経験と比較しながら整理する
第三次【第3時】 ⑦1. 体験、2. 思い・評価、の観点で、前回書いた付箋を整理し直す。 ⑧それぞれの描かれ方の違いに注目し、直接的な表現と間接的な表現の違いについて考える。 □グループで話し合っ考えたあと、自分の考えを書く。 <b>分析・整理</b>	③「再構築」の場面 ・学んだことを生かすため、どんな工夫をするかを決めてから随筆を書き始める。 ・相手の随筆の読むときには、表現の工夫に注目して感想を述べるよう指示する。	③「父」の描かれ方について、前半は人柄が直接的に表現され、後半は行動や様子で間接的に表現されることが多いことに気付いている。	③前半と後半の表現の違いについて、それぞれの効果をグループで考え、最終的な自分の意見をもつことができる。
【第4時】 ⑨自分が書きたい対象の人物を決める。 ⑩その人物に対する自分の思い・捉え方を二つあげる。 ⑪思い・捉え方が読み手に伝わるようなエピソードをあげる。 □⑩と⑪の活動がしやすいように、クラゲチャートを使用する。	◇評価の視点 ◇描かれ方の違いによる、表現の効果について、自分の考えをもつことができる。 ◇学んだ表現の効果を、自分の随筆作品に生かしている。	③解釈した内容を経験や知識と結び付けながら考えを深めたり、創造したりする	③やりとりを通して、相手の思いや意図を踏まえながら、自分の考えを確かなものにした。創造したりする
【第5時】 ⑫学んだ表現の工夫を生かして、随筆を書く。 ⑬帯グラフ状のツールを使って、直接的な表現、間接的な表現の割合を明示する。 ⑭表現の工夫を用いることで、文章がどう変わるかを考えられたかという視点で振り返りを行う。 <b>再構築</b>		・学んだ表現の効果を意識して、自分の随筆に取り入れている。	・相手の随筆に用いられた表現から、効果的な表現の工夫について理解を深めている。

図11 研究委員Cが作成した「単元構想シート」(10月 Z校)(枠囲み、下線、矢印は筆者)

(3) 1人1台端末を活用した生徒の学習過程の可視化(X校 第1学年)

研究委員Aは、10月の授業で、「『言葉』をもつ鳥シジュウカラ(光村図書 国語1)」の教材文から読み取ったことを、小学生向けにプレゼンテーションソフトを用いて紹介する言語活動を設定した。生徒がスライド資料を作成する際には、グループ内で場面ごとに担当を決め、ある程度作成ができた時点で同じ場面を担当する生徒同士で交流し、自分の考えを伝えるために必要な情報が足

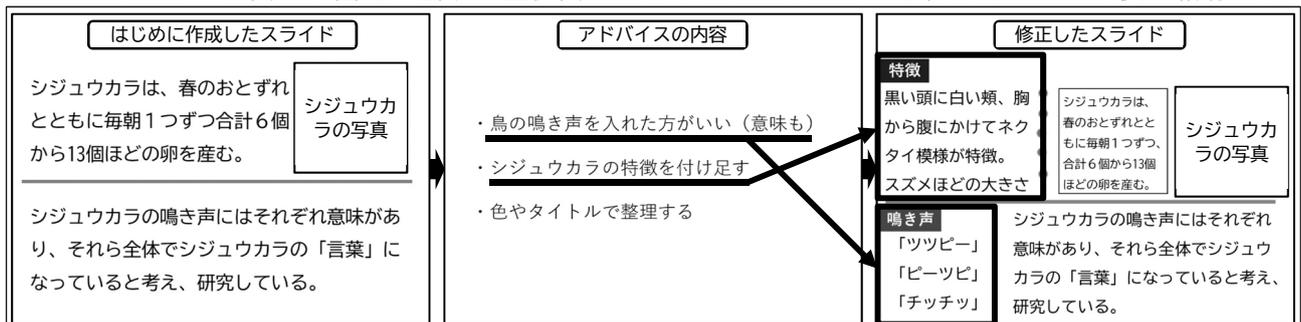


図12 3種類のスライドをつなげたもの(下線や枠囲みは筆者)

りているかなどを吟味しながら修正し、グループにもち帰って完成させるということに取り組んだ。生徒は、はじめに自分が作成したスライド資料と、アドバイスの内容、アドバイスを受けて修正したスライド資料の3種類をつなげて、1人1台端末を活用して保存と提出を行った(p.10の図12)。その後の授業研究会では、研究委員から「『もらったアドバイスをどう生かしたか』を生徒が振り返りシートに書くことで、自らの学習を調整できたかどうかを、生徒も指導者も見取ることができる」という意見が出た。実際に研究委員Aは、つなげられた一連のスライド資料を見ることで、どのようなアドバイスから自分のスライドを修正したかといった生徒の学習過程を見取ることができ、粘り強く学習に取り組むことや自らの学習を調整しようとするといった「主体的に学習に取り組む態度」の評価を行うことができた。

### 3 生徒対象調査問題からみる成果の検証

#### (1) 「書くこと」における調査問題から

「書くこと」における調査問題は、「図書室の利用状況に関するアンケート結果を見て、図書委員会として図書室の利用者を増やすための取組について提案する」ものとした。評価に関わって「資料から自分の考えを述べる根拠を明確にしているか」ということと、「目的に応じて、自分が伝えたいことを明確にしているか」という二つの条件を満たしているかを検証し、両方満たしているものをB段階、どちらか、あるいは両方満たしていないものをC段階とした。また、

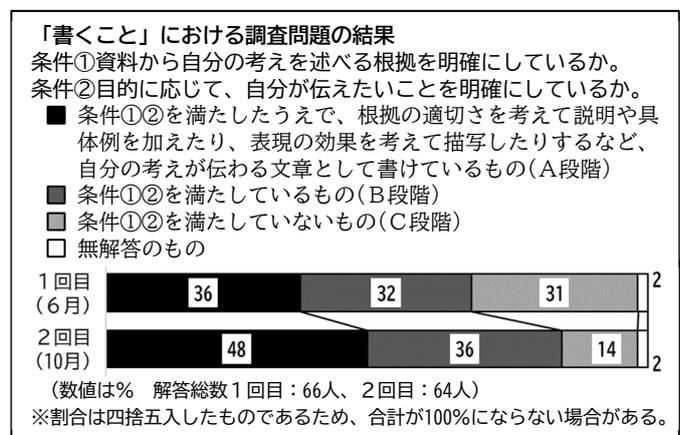


図13 「書くこと」における調査問題の結果(Y校)

「考えの形成」の指導事項から、「根拠の適切さを考えて説明や具体例を加えたり、表現の効果を考えて描写したりするなど、自分の考えが伝わる文章」として書いているものについてA段階として判断した。研究始期において、A段階と判断したものは約36%であった(図13)。一方で、約31%の生徒がC段階であり、資料から必要な情報を捉えられていないことや、問題の意図を理解できていないことなどの課題が見られた。

このことを踏まえて、授業では、生徒が資料から根拠とすべき情報を適切に「①発見・蓄積」し、自分の文章が読み手に伝わりやすくなるよう「②分析・整理」して、自分の考えを「③再構築」する流れを意識するために「思考の設計図」を積極的に活用することにした。

その結果、研究終期に行った調査問題では、A段階と判断できる記述が約48%で、研究始期より12ポイント増えた。個々の記述においても、例えば「おすすめの本の紹介をする」といった取組を提案するような場合に、「クラスごとにおすすめの本の発表をする」「あらすじなどを書いたポスターを校内に貼る」というように、より具体的な取組内容を挙げている記述が増えた。また、C段階と判断する記述は約14%に減っており、資料にある情報を基に、自分の考えを形成することができる生徒が増えたことがうかがえる。

#### (2) 「読むこと」における調査問題から

「読むこと」における調査問題は、「方言について書かれた文章を読み、方言についての自分の考えを書く」ものとした。評価に関わって「自分の考えを述べるために必要な情報を本文中から見つけられているか」ということと、「文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えを述べら

れているか」という二つの条件を満たしているかを検証し、両方満たしているものをB段階、どちらかあるいは両方満たしていないものをC段階とした。また、「考えの形成」の指導事項を踏まえ、「文章を読んで理解したことや考えたことを知識や経験と結び付け」られているものをA段階と判断した。その結果は図14のとおりである。

研究始期には、A段階が約8%で、B段階と合わせた割合は約63%であったが、終期にはA段階が約17%に増え、B段階と合わせて約74%であった。また、研究始期には約4%であった無解答率は、約1%に改善された。「思考の設計図」等を用いて、生徒が「読み解く力」の三つのプロセスを意識することで、必要な情報を適切に捉え、自分の知識や経験と結び付けようとして、自分の考えをもつことができるようになったと考えられる。

設問に対して生徒cは、図15のように解答した。研究始期においては、注目した部分を引用し、それを基に自分の考えを述べているが、やや具体性に欠けているため、B段階とした。一方、研究終期において、図15の下線部にあるように、自分が親戚と話した時の経験と結び付け、「方言は自分らしさの一つ」だという自分の考えを深めているため、A段階とした。

また、研究終期の調査問題において、問題用紙の余白にメモを残している生徒が複数見られた(図16)。この例では、文章を読んで自分が「①発見・蓄積」したことを基に、方言についての自分の考えを「②分析・整理」していることがうかがえる。授業の中で「読み解く力」の三つのプロセスを生徒が意識して学習に取り組むことを繰り返したことによって、自分の考えを形成するために必要な過程を生徒が理解して、設問を解くにあたり、その過程において必要なことを意識するようになったと考えられる。

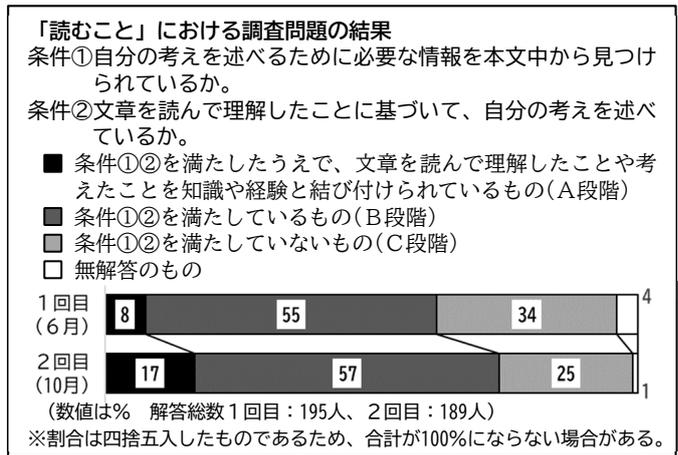


図14 「読むこと」における調査問題の結果(X校、Z校)

【研究始期】 B段階

私は文章中の「思えば、この『はる』も、会話の大切なクッションだった」から、方言は地域によって様々だけど、一つ一つに大切な意味があって、何気なく使っているけれど、どれも素敵な言葉ということに気がきました。

【研究終期】 A段階

私が文章中で注目したところは「久しぶりに大阪の友達に会ってみると、みんながすごい大阪弁なので逆にびっくりした。」のところ。私も他の県に住んでいるとこと話しますが、方言は、違う地域に出て初めて自分が周りとは違うものをもってると気付き。方言は意識して使うのではなく、当たり前に使ってきた自分らしさだと思います。

私は方言とは自分らしさの一つだと思うので、社会に出て、大切にしていきたいです。

図15 生徒cの記述(下線は筆者)

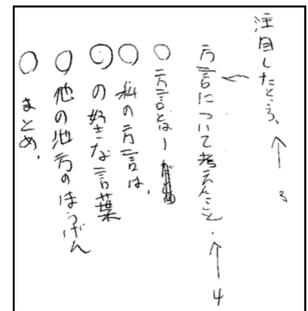


図16 余白のメモ書き(一例)

#### 4 質問紙調査にみる成果と課題

##### (1) 生徒対象質問紙調査から

研究始期である6月と終期である10月に、生徒を対象とした質問紙調査を行った。

「考えの形成」に関わる「国語の授業で読んだことをもとに、自分の感想をもったり、考えをまとめたりすることができる」という設問に対して、「当てはまる」と回答した生徒が、研究始期に約26%であったものが、研究終期では約33%に増えた(p.13の図17)。指導者が「思考の設計図」や評価の視点といった手立てを講じて、生徒が「読み解く力」の三つのプロセスを意識できるような学習活動を繰り返したことによって、自分の考えを形成することができるようになったと実感している生徒が増えたと考えられる。

また、「国語の授業は自分の役に立っていると思う」という設問では、研究始期において肯定的な回答が非常に多く、約57%の生徒が「当てはまる」と答えている。研究終期には8ポイント増え、約65%の生徒が「当てはまる」と回答した。さらに、国語の授業が役に立っていると思う理由について、研究始期は「漢字は日常生活でも使うから」「敬語は社会に出て役立つから」といった回答がほとんどであったが、研究終期には「文章を読む力や考える力が付くから」「自分の考えをまとめられるようになったから」「物事の流れがわかりやすくなり、より具体的に考えることができるようになったから」など、自分が考えることに関する回答が増えた。このことから、本研究における授業改善に取り組んだことで、生徒が自分の考えを形成できたと実感することにつながったと考えられる。

さらに、「書くこと」を重点領域としたY校では、「国語の授業で文章を書くときには、自分の考えが伝わるように工夫をしている」という設問に、「当てはまる」と回答した生徒が、研究始期と終期

で約26%から約33%に増え、「どちらかといえば、当てはまる」と回答した生徒と合わせると約84%から約94%に増えた。また、「当てはまらない」と回答した生徒は0%になった(図18)。「書くこと」において、生徒が「読み解く力」の三つのプロセスを意識することにより、自分の考えを形成して表現するための過程を充実することができたと実感していると考えられる。

(2) 指導者対象質問紙調査から

研究委員3名に対する質問紙調査結果(図19)から、「生徒がこれまでの学びを生かす機会をもてるようにしている」ことや「『読み解く力』の視点を踏まえた授業づくりを意識している」ことについて、研究始期よりも研究終期の方が「当てはまる」や「どちらかといえば、当てはまる」の回答が増えた。これは、プロジェクト研究会を通して「読み解く力」の視点を踏まえた授業づくりや、生徒が

これまでの学びを生かす学習活動に意識して取り組んできた成果だと考えられる。このことについて研究委員Aは、「これまで授業づくりについて自信がもてずにいたが、他校の先生の授業を参観したり、研究会で学んだりして、改めて授業づくりについて捉え直すことができた」と答えた。また、「指導者が生徒の振り返りを次時以降の学習につなげるように工夫している」という質問について、第1回質問紙調査では研究委員の全員が「どちらかといえば、当てはまらない」としていたが、第2回質問紙調査では「どちらかといえば、当てはまる」と回答している。このことについて

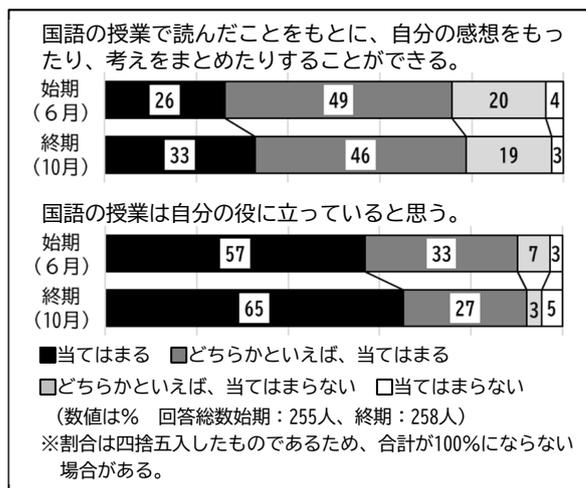


図17 生徒質問紙調査の結果(3校)

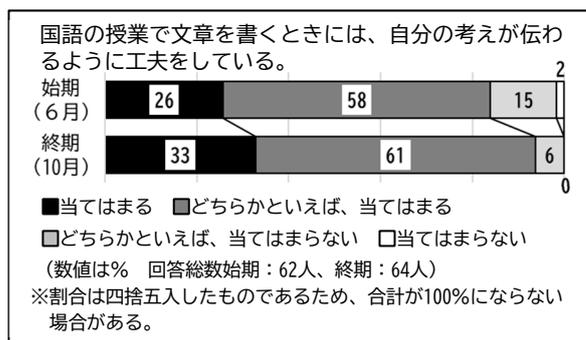


図18 生徒質問紙調査の結果(Y校)

質問		当てはまる	どちらかとい えば、当ては まる	どちらかとい えば、当ては まらない	当てはまらな い
		生徒がこれまでの学びを生かす機会をもてるようにしている。	始期 (6月)	0	3
	終期 (10月)	2	1	0	0
「読み解く力」の視点を踏まえた授業づくりを意識している。	始期 (6月)	0	2	1	0
	終期 (10月)	2	1	0	0
指導者が生徒の振り返りを次時以降の学習につなげるように工夫している。	始期 (6月)	0	0	3	0
	終期 (10月)	0	3	0	0

図19 指導者質問紙調査の結果(研究委員3名)

研究委員Cは、「単元を通して生徒が自分の考えを形成するために、単元の流れを『読み解く力』の三つのプロセスに区切り、振り返りの内容を踏まえて各プロセスのつながりを意識するようにした」と答えた。研究委員が実践を通して、学びのつながりを意識して授業づくりを行うことの重要性を実感したことがうかがえた。

## Ⅶ 研究のまとめと今後の課題

### 1 研究のまとめ

- (1) 「思考の設計図」や評価の視点といった手立てを講じ、生徒自身が「読み解く力」のプロセスを意識して学習活動に取り組むことで、生徒は自分の考えを形成するために必要な過程を理解することができた。
- (2) 指導者が評価の視点を生徒と共有し、生徒が見通しをもって主体的に学習に取り組んだり、これまでの学びを生かしたりすることを繰り返すことで、生徒が自分の考えを形成する資質・能力の向上につながった。
- (3) 指導者は、生徒が目的意識をもてる言語活動を設定することで、生徒が積極的に自分で考えたり、活発に互いの考えを交流したりして、粘り強く自らの学びを調整し、主体的に学習に取り組むことにつながった。

### 2 今後の課題

- (1) 国語科の学習や文章を書くことに対して苦手意識をもっている生徒が、考えを形成していくための支えとなるよう、「思考の設計図」の内容や言語活動の設定について、生徒が学びを実感できるような改善を重ねていく必要がある。
- (2) 評価の視点をより効果的に活用し、生徒が自らの考えを形成するために、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」のそれぞれの指導事項を踏まえて、改めて評価の視点を見だし、年間を通して活用できる方法を検討していく必要がある。

## 文 献

- 1) 文部科学省「中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編」、平成30年(2018年)
  - 2) 文部科学省中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)」、令和3年(2021年)
- 滋賀県教育委員会「令和4年度 全国学力・学習状況調査の結果 課題の改善に向けた取組の重点」令和4年(2022年)
- 滋賀県総合教育センター「『読み解く力』授業づくりガイドブック」、令和4年(2022年)

### トータルアドバイザー

国立大学法人滋賀大学教育学部准教授 長岡 由記

### 専門委員

滋賀県教育委員会事務局幼小中教育課指導主事 立木 理絵

### 研究委員

甲賀市立甲南中学校教諭 木下亜矢子

多賀町立多賀中学校教諭 若林 由紀

大津市立日吉中学校教諭 中瀬 杏菜